

9

HABITUDES DE LECTURE ET COMPÉTENCES DE LECTURE BILINGUE

Rapport entre les compétences de lecture en français et en allemand des élèves des classes de 9^e année scolaire et leurs habitudes de lecture extrascolaire au Luxembourg.

La problématique soulevée dans cet article concerne les liens entre d'une part, la fréquence de lecture chez les adolescents en fonction des types de textes lus, et de la langue dans laquelle ils lisent et, d'autre part, leur niveau de compétence de lecture en allemand et en français. En outre, il s'agit d'étudier ces liens en fonction des contextes socio-économique et migratoire, de la langue maternelle, et du sexe des adolescents. À cet effet, les données recueillies dans le cadre des Épreuves Standardisées (ÉpStan) de novembre 2016 permettent d'analyser les compétences de lecture en allemand et en français ainsi que les habitudes de lecture extrascolaire de 5177 élèves du grade 9, fréquentant l'Enseignement Secondaire (ES), l'Enseignement Secondaire Technique (EST) ou la branche Préparatoire de l'Enseignement Secondaire Technique (EST-PRE). Les analyses montrent clairement que, indépendamment du sexe, du type d'enseignement et des caractéristiques socioculturelles des adolescents, principalement la tendance à lire des textes narratifs est positivement corrélée aux compétences en lecture.



9.1 | Introduction

L'acquisition des compétences en lecture⁴⁹ fait partie des missions centrales et des conditions *sine qua non* de socialisation dans la société contemporaine: ce n'est que par elles que la participation à l'échange d'informations dans une société moderne de médias et l'accès à l'enseignement supérieur devient possible.

Cependant, lors de l'apprentissage de la lecture, les élèves du Luxembourg sont confrontés à des exigences particulières, vu que la politique scolaire du pays vise à leur transmettre des compétences linguistiques (et donc aussi de lecture) suffisantes dans deux langues, l'allemand et le français⁵⁰, et ce notamment afin de préserver le multilinguisme du pays.

Dans les écoles appliquant le programme officiel luxembourgeois, l'alphabétisation des élèves se fait en allemand à partir du grade 1 (cycle 2.1), et cette langue reste aussi la langue principale d'enseignement durant l'intégralité de la scolarité primaire.⁵¹ En outre, dès le grade 3 (cycle 3.1), les élèves se familiarisent avec le système d'écriture français. Dans le secondaire, l'enseignement des mathématiques se fait, dès le grade 7, en français.⁵² Dans *l'Enseignement Secondaire Classique* (ESC), d'autres matières non linguistiques seront aussi enseignées un peu plus tard en français.⁵³ En ce sens, dans la vie scolaire quotidienne des élèves, les deux langues sont d'une importance exceptionnelle.

Les résultats des *Épreuves Standardisées* (ÉpStan), utilisées dans le cadre du monitoring de l'Éducation nationale, mais également les résultats d'autres études (voir par exemple Hadjar, Fischbach, Martin et Backes, 2015 ; Muller, Reichert, Ugen, Keller et Brunner, 2012 ; Muller, Wrobel, Lorphelin, Ugen, Fischbach, Böhm et Martin, 2013 ;

Ugen, Brunner, Dierendonck, Fischbach, Reichert, Keller, Boehm et Martin, 2010) ont évoqué à plusieurs reprises que les compétences en lecture des élèves du Luxembourg sont très fortement corrélées avec certains facteurs d'influence :

1) Dans ces recherches, il est question de performances respectivement de parcours scolaires différents en fonction du contexte familial socio-économique (SSE) des élèves. Une tentative d'explication de ces différences pourrait être que les parents qui occupent une position professionnelle plus élevée, disposent aussi de plus grandes ressources⁵⁴ pour investir dans la formation de leurs enfants et dans les activités de soutien à l'apprentissage (cf. Baumert, Watermann et Schümer, 2003 ; Hadjar, Fischbach, Martin et Backes, 2015). De surcroît, l'effet du statut socio-économique semble aussi être transmis via les pratiques culturelles au sein de la famille. Ceci inclut par exemple des habitudes comme regarder ou lire ensemble des livres, fréquenter des représentations théâtrales et musicales, ou aussi la disposition d'investir dans l'acquisition de biens culturels tels que des livres ou des œuvres d'art (Park, 2008, Watermann et Baumert, 2006). Finalement, le contexte socio-économique des parents peut avoir aussi des répercussions indirectes sur les compétences de lecture, p.ex. par l'intermédiaire des décisions qui concernent le parcours d'éducation de leurs enfants (cf. Gresch, Baumert et Maaz, 2009 ; Lame, 2016 ; Roth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin et Böhmer, 2013 ; Watermann et Baumert, 2006).

2) Certaines différences au niveau des compétences en lecture peuvent aussi être liées au contexte migratoire des élèves, à savoir quand, dans des familles d'origine migratoire, il existe d'autres attentes par rapport à la réussite →

⁴⁹ Nous définissons les compétences comprises dans la notion de « compétences en lecture » comme une interaction entre des processus « de base » (tels que l'attribution d'un son à une lettre) et des processus plus « complexes » (tels le fait d'établir des liens entre des phrases, des paragraphes ou entre différents textes, etc.).

⁵⁰ Le luxembourgeois joue certes un rôle important dans l'éducation précoce et préscolaire, mais, en tant que langue d'enseignement ou d'écriture, il passe au second plan dans les cycles suivants (cf. Weth, 2015 ; Hu, Hansen-Pauly, Reichert & Ugen, 2015).

⁵¹ Font exception les classes francophones ou les classes des écoles internationales.

⁵² Quelques écoles secondaires proposent les cours de mathématiques (aussi) en allemand.

⁵³ Il y a aussi des exceptions dans certaines branches/classes spécifiques.

⁵⁴ À l'instar de Bourdieu (1983), on peut aussi différencier ici entre ressources « économiques », « sociales » et « culturelles ».

→ scolaire des enfants. De même, il est possible que les élèves issus de l'immigration reçoivent d'autres recommandations pour le passage au secondaire que les enfants sans origine migratoire. Les différences dues au contexte migratoire peuvent aussi être renforcées par le fait que les parents (notamment du fait d'obstacles linguistiques) sont moins en contact avec l'école ou que leur compréhension du système scolaire est différente de celle des familles sans contexte migratoire (cf. Artelt, McElvany, Christmann et al., 2007 ; Roth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin et Böhmer, 2013).

3) Les élèves qui, à leur domicile, parlent la même langue que celle dans laquelle le test respectif leur sera présenté, sont fréquemment avantagés dans le traitement des exercices, et ce déjà à cause de leur plus riche vocabulaire (Vander Beken et Brysbaert, 2017).

4) On apprend aussi – et ceci ne vaut pas uniquement pour le contexte scolaire luxembourgeois – que les filles présentent tendanciellement de meilleures performances en lecture que les garçons (cf. par exemple Bos, Freiberg, Hornberg, Reding et Valtin, 2007 ; Brunner, Ugen, Dierendonck, Fischbach, Keller, Reichert et Böhm, 2010). Ainsi, des causes variées en sont discutées dans la littérature, telles que les différences entre les sexes par rapport à l'attitude envers l'apprentissage en général ou la lecture en particulier (cf. Artelt, McElvany, Christmann et al., 2007 ; OECD, 2010 ; Smith et Wilhelm, 2009).

Les liens entre les variables citées ci-dessus et les performances en lecture ne devront cependant pas être interprétés de façon déterministe. Il s'agit plutôt de s'interroger sur l'existence de facteurs qui influencent positivement le niveau de compétence en lecture des élèves et sur lesquels – contrairement à ces facteurs entretemps bien établis – la proactivité des élèves est déterminante. En effet, leur comportement de lecture durant le temps libre constitue un point de départ évident.

En effet, de nombreuses études font remarquer que la lecture fréquente est en général bénéfique pour le développement de bonnes compétences en lecture (Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard et Dobai, 2016 ; Mol et Bus, 2011 ; OECD, 2010 ; Pfof, Dörfler et Artelt, 2013). De façon fondamen-

talement, on peut partir du fait que la lecture régulière élargit le vocabulaire et les connaissances grammaticales, et aide généralement à améliorer la fluidité de la lecture (Horst, 2013 ; Iwahori, 2008 ; Nagy, Anderson et Herman, 1987). L'automatisation croissante du processus de lecture soulage également la mémoire de travail⁵⁵ et peut avoir des conséquences positives sur la compréhension de textes plus longs ou l'application de processus de compréhension plus complexes (Nouwens, Groen et Verhoeven, 2017). En outre, on peut partir du principe que le fait de lire régulièrement élargit les connaissances générales et le répertoire de stratégies de lecture (Cunningham et Stanovich, 1991 ; McElvany et Artelt, 2009). Enfin, lire fréquemment peut aussi influencer positivement le concept de soi et la motivation de lecture, ce qui peut à son tour se répercuter positivement sur les habitudes de lecture (cf. Guthrie, Wigfield, Metsala et Cox, 1999 ; Schaffner, Schiefele et Ulferts, 2013).

Cependant, il se pose la question de savoir si l'hypothèse de base selon laquelle la pratique générale de la lecture durant le temps libre aurait dans tous les cas un effet d'entraînement positif sur les compétences de lecture des élèves est suffisante. La lecture de certains types de textes exerce-t-elle éventuellement une influence plus grande sur le développement des compétences en lecture que la lecture d'autres textes ? La disponibilité croissante de médias électroniques suggère en outre que les élèves y prêtent de plus en plus attention qu'aux types de texte classiques tels que romans, livres de non-fiction ou journaux. Les résultats relatifs à la corrélation positive ou négative entre, d'un côté, la lecture de textes numériques éminemment populaires tels que les e-mails, les SMS, les contributions dans les forums et blogs, mais linguistiquement cependant davantage orientés vers la communication orale, et, de l'autre côté, l'acquisition de compétences en lecture, ne sont pas encore univoques (cf. pour les SMS, par exemple Zebroff et Kaufman 2016, p. 2200f ; voir aussi OECD, 2010 ; Pfof, Dörfler et Artelt, 2013). De même, on trouve des résultats divergents concernant les types de texte « traditionnels » tels que les textes de non-fiction (cf. Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard et Dobai, 2016, p.213 ; voir aussi Spear-Swerling, Brucker, et Alfano, 2010). Toutefois, les études présentent dans l'ensemble un rapport positif entre la lecture

⁵⁵ La mémoire de travail permet de stocker et de traiter des informations pendant une courte durée.

de textes narratifs et l'acquisition de compétences en lecture (voir par exemple Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard et Dobai, 2016 ; OECD, 2010 ; Pfof, Dörfler et Artelt, 2013).

En ce qui concerne en particulier les habitudes de lecture des adolescents au Luxembourg, uniquement les données de PISA 2009 sont disponibles.⁵⁶ Ici, les élèves participant ont été interrogés sur leurs activités de lecture pendant leur temps libre, les indications qu'ils ont fournies ayant ensuite, dans le rapport national, été recoupées avec des variables de contexte individuel (Ugen, Brunner, Dierendonck, Fischbach, Keller, Boehm et Martin, 2010) : les auteurs ont entre autres pu montrer que le plaisir de lire, la diversité des textes ainsi que le temps libre investi dans la lecture sont fortement liés au contexte familial (en particulier au statut socio-économique et au contexte migratoire) des adolescents. Le rapport international met en lumière le lien avec les compétences en lecture : les élèves qui lisent pour le plaisir jusqu'à 30 minutes par jour atteignent en moyenne 56 points de plus sur l'échelle de compétences en lecture de PISA que les adolescents qui affirment ne pas lire pendant leur temps libre (voir OECD, 2010, p. 33). Toutefois, on ne peut pas tirer d'informations de l'étude PISA concernant le rapport entre les compétences en lecture des élèves et la langue dans laquelle ils lisent, pour le plaisir, les textes respectifs. De même, la question de savoir si les habitudes de lecture sont aussi prédictives pour la lecture de textes en allemand et en français, reste sans réponse car les adolescents doivent choisir l'une des

deux langues pour le test PISA (allemand ou français). Étant donné qu'au Luxembourg, les lecteurs et lectrices ont l'habitude de pouvoir lire des textes dans une multitude de langues (Borsenberger, 2006 ; 2014 ; Fehlen, 2009), cet aspect ne doit pas rester inconsideré dans une étude sur les habitudes de lecture des élèves.

En résumé, les réflexions précédentes évoquent d'abord des liens étroits entre les variables de contexte et les performances scolaires. Les descriptions de ces liens ne permettent toutefois pas encore de tirer des conclusions quant aux mécanismes qui peuvent être mis en oeuvre par les individus et impliquer des changements positifs dans les performances scolaires. À cet égard, les habitudes de lecture extrascolaire des élèves offrent un point de départ possible. Néanmoins, celles-ci ne sont interprétables de façon sensée que dans le contexte des variables mentionnées ci-dessus et devront en outre être analysées de façon différenciée au regard des médias variés et des types de textes ainsi qu'à l'égard des langues dans lesquelles les lectures sont effectuées.

Dans ce qui suit, nous nous consacrons à la question de savoir si les différences en matière de *fréquence de lecture*, de *types de textes* lus par les adolescents lors de leur temps libre, et de la *langue* de lecture préférée, peuvent aider à expliquer leur niveau de compétence de lecture en allemand et en français, et ce indépendamment du statut socio-économique, du contexte migratoire, de la langue maternelle et du sexe.

Les élèves qui lisent pour le plaisir jusqu'à 30 minutes par jour atteignent en moyenne 56 points de plus sur l'échelle de compétences en lecture de PISA que les adolescents qui affirment ne pas lire pendant leur temps libre.

⁵⁶ Nous renvoyons les lectrices et lecteurs qui sont intéressés par les habitudes de lecture des plus jeunes élèves à Bos, Freiberg, Hornberg, Reding et Valtin (2007) et à Maurer-Hetto, Wirth, Burton, Heinen, Mertens, Roth-Dury et Steffgen (2003).

9.2 | Méthodologie

9.2.1 Échantillon

Les compétences de lecture en français et en allemand ainsi que les habitudes de lecture extrascolaires ont été évaluées dans le contexte des Épreuves Standardisées nationales (ÉpStan) de novembre 2016 auprès de 6 261 élèves de classes de grade 9 (5^e/9^e). En ce qui concerne les analyses qui suivent, seuls ont été pris en considération les élèves qui ont fréquenté, depuis l'enseignement préscolaire (cycle 1) et sans

interruption, des établissements scolaires appliquant le programme officiel luxembourgeois. Ainsi, l'échantillon final comprend 5 177 jeunes, dont 48 % sont des filles et dont 49 % sont d'origine migratoire. Par ailleurs, 30 % fréquentent l'Enseignement Secondaire (ES), 59 % l'Enseignement Secondaire Technique (EST) et 11 % la branche Préparatoire de l'Enseignement Secondaire Technique (EST-PRE).⁵⁷ L'âge moyen des élèves était de 15 ans.

9.2.2 Instruments de collecte

Les performances des élèves lors des épreuves ÉpStan dans les domaines de compréhension de lecture en allemand et en français ont été prises en compte pour les analyses. Les tests de compétence comprennent à chaque fois 5 à 8 textes, et contiennent aussi bien des textes littéraires que non littéraires, continus et discontinus, issus de romans, de journaux, de magazines ou de livres de non-fiction. Chacun des trois types d'enseignement, l'Enseignement Secondaire (ES), l'Enseignement Secondaire Technique (EST) et la branche Préparatoire de l'Enseignement Secondaire Technique (EST-PRE), dispose de sa propre version du test qui contient cependant, pour des raisons de comparabilité, un nombre minimal des mêmes exercices.

Le questionnaire sur les activités de lecture comprenait une échelle à six niveaux sur la base de laquelle les élèves interrogés pouvaient faire des indications sur la fréquence de leurs lectures

(presque jamais ou jamais, 1 fois par mois, plusieurs fois par mois, plusieurs fois par semaine, 1 fois par jour, plusieurs fois par jour) de différents types de textes imprimés ou numériques. Les questions portaient sur les magazines, les journaux, les bandes dessinées, les textes littéraires narratifs (histoires, romans et récits), les livres de non-fiction, les e-mails, les messages courts (p.ex. SMS ou messages WhatsApp), les textes et messages des forums en ligne (tels que Facebook), les articles dans les encyclopédies en ligne (telles que Wikipédia) ainsi que les textes dans les jeux vidéo (p.ex. les sous-titres). De surcroît, ils ont été interrogés sur (1) la langue dans laquelle ils préférèrent lire en général (ils avaient le choix entre l'allemand, le français, et « pas de préférence ») et (2) la langue dans laquelle ils lisent de préférence les types de textes mentionnés ci-dessus dans leur temps libre (il y avait le choix entre l'allemand, le français, le luxembourgeois, l'anglais, le portugais et d'autres langues).

⁵⁷ L'enquête a été réalisée avant la promulgation de la Loi sur l'enseignement secondaire du 29 août 2017, c'est pourquoi nous utilisons ci-dessous l'ancienne nomenclature des écoles secondaires.

9.3 | Résultats

La section des résultats est subdivisée en deux rubriques : D'abord, le comportement de lecture extrascolaire des jeunes est décrit de façon générale. L'influence du comportement de lecture extrascolaire des élèves sur leurs compétences de lecture en allemand et/ou en français sera ensuite examinée au moyen d'analyses de régression pas-à-pas. Celles-ci prendront en considération différentes variables de contexte pertinentes pour la prévision de la performance scolaire.

9.3.1 Analyse descriptive

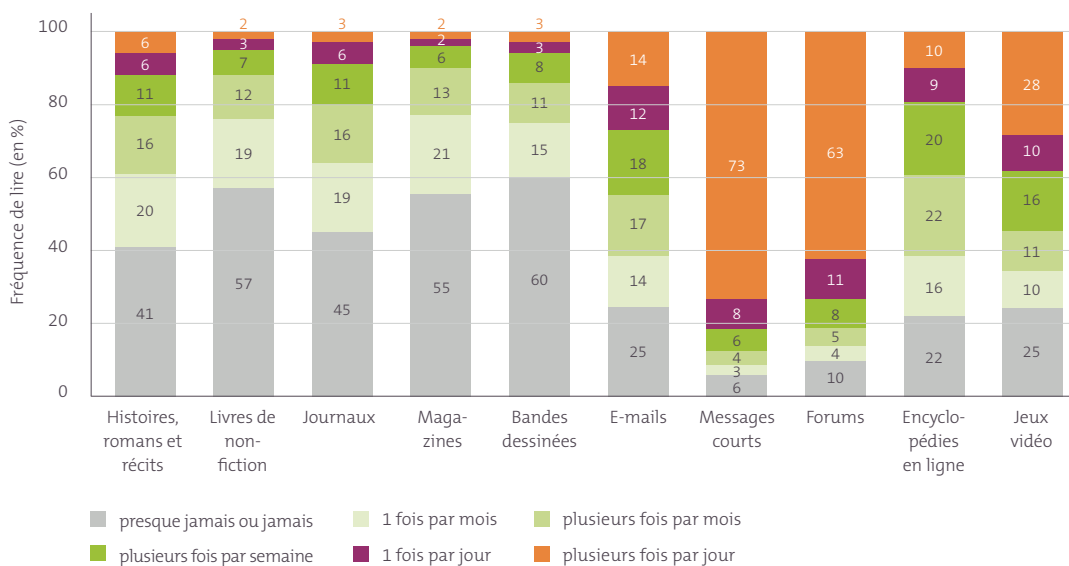
Que lisent les adolescents pendant leur temps libre et à quelle fréquence lisent-ils ?

La figure 50 présente la fréquence de lecture de différents types de textes chez les adolescents. Les médias numériques, utilisés pour des interactions directes, sont utilisés majoritairement plus d'une fois par jour : 73 % des adolescents affirment lire plusieurs fois par jour des messages courts, 63 % lisent plusieurs fois au quotidien dans des forums sur Internet. Un peu plus de la moitié des élèves interrogés (54 %) affirment lire au moins plusieurs fois par semaine des textes dans des jeux vidéo. Environ 30 % consultent plusieurs fois par semaine des e-mails ou des textes dans les encyclopédies en ligne. En revanche, les textes narratifs et les journaux sont lus plusieurs fois par semaine par seulement 20 % environ des adolescents et les livres

de non-fiction, magazines et bandes dessinées par environ 10 % seulement. Considérés de façon comparative, les textes numériques occupent ainsi un rôle beaucoup plus important dans le quotidien des adolescents que les médias classiques.

Cette tendance quant à la fréquence de lecture de différents types de textes est similaire quel que soit le type d'enseignement. Les différences en fonction du sexe sont très marquées, notamment au niveau de la lecture de textes littéraires : 52 % des garçons disent ne jamais ou presque jamais lire de textes littéraires, contre seulement 29 % des filles. Les différences en ce qui concerne la fréquence de lecture de textes des forums Internet (nettement favorisés par les filles) ou des jeux vidéo et bandes dessinées (plus fréquemment indiqués par les garçons) sont légèrement moindres, mais encore marquées. →

Fig 50 À quelle fréquence les adolescents lisent-ils différents types de textes durant leur temps libre ?

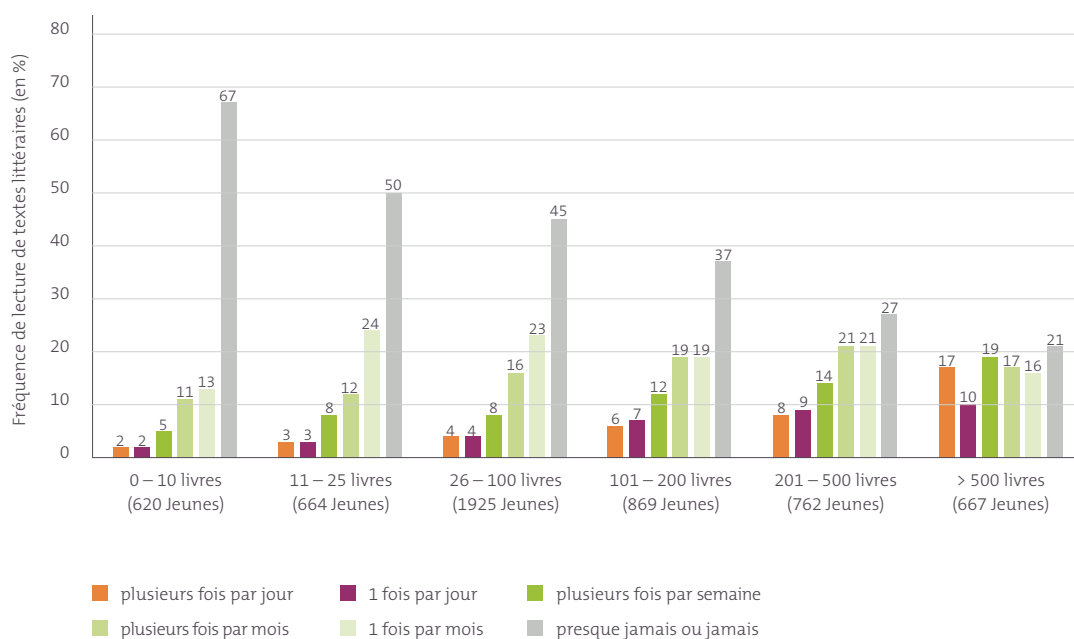


Plus il y a de livres dans le ménage des adolescents, plus il est probable qu'ils lisent effectivement des textes littéraires.

→ La fréquence de lecture d'un type de texte particulier par les adolescents dépend aussi de la disponibilité de ce média. Sans un terminal connecté, ils ne peuvent par exemple pas lire de textes numériques sur Internet (comme des entrées de forum ou de blog). Il en va de même pour les autres types de texte. Pour saisir l'engagement culturel et la disponibilité de ressources pertinentes pour l'éducation, le questionnaire utilise comme mesure indirecte le nombre de livres se trouvant dans le ménage des adolescents. Ce type de mesure d'enquête est courant et a fait ses preuves dans de nombreuses études de grande envergure (cf. Watermann et Baumert, 2006). Si l'on considère maintenant la fréquence de lecture de textes littéraires en fonction de la présence de livres dans le ménage, on trouve une forte corrélation entre leur disponibilité et le comportement de lecture affi-

ché (cf. figure 51) : parmi les adolescents indiquant la présence de 0 à 10 livres à la maison, 67 % ne lisent jamais ou presque jamais et seulement 2 % lisent plusieurs fois par jour des textes littéraires tels que des romans ou des récits. Parmi les adolescents indiquant qu'il y a plus de 500 livres à la maison, seuls 21 % ne lisent jamais ou presque jamais et 17 % lisent plusieurs fois par jour des textes littéraires. Plus il y a de livres dans le ménage des adolescents, plus il est probable qu'ils lisent effectivement des textes littéraires. Cette corrélation claire entre le comportement de lecture et la disponibilité matérielle des textes respectifs ne se montre qu'en rapport avec les textes narratifs. De semblables modèles de relations n'ont pas été constatés pour d'autres types de textes classiques (tels que les livres de non-fiction, les bandes dessinées, etc.).

Fig 51 À quelle fréquence les adolescents lisent-ils des textes littéraires en fonction du nombre de livres à la maison ?

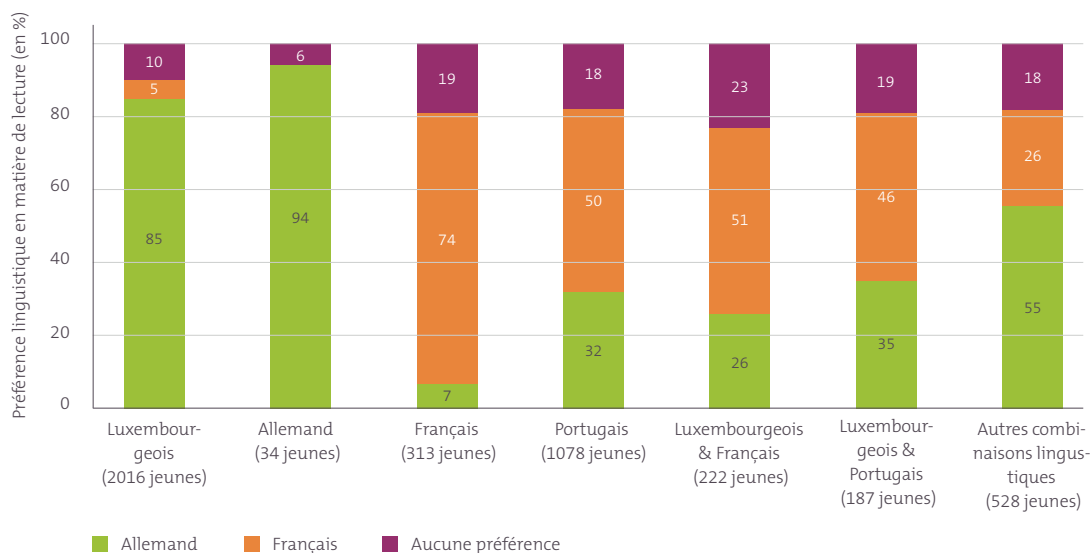


Quelle est la préférence linguistique des adolescents en matière de lecture ?

Parmi les adolescents interrogés, 59 % affirment lire en général de préférence des textes en allemand, tandis que 26 % préfèrent lire des textes en français. 15 % des adolescents interrogés n'expriment pas de préférence entre les textes en allemand ou en français. Si l'on prend en compte la langue parlée à la maison (voir la figure 52), il s'avère que la majorité de ceux qui parlent le luxembourgeois, l'allemand ou le français à la maison préfère lire dans leur langue respective : 85 % des adolescents qui ne parlent que le luxembourgeois à la maison et 94 % des adolescents qui ne parlent que l'allemand à la maison préfèrent les textes en allemand ; 74 % des élèves qui ne parlent que le français à la maison indiquent une

préférence pour les textes en français. Le tableau est légèrement moins clair pour les adolescents qui indiquent qu'ils sont lusophones ou bilingues. Ceux qui ne parlent que le portugais à la maison disent à 50 % préférer des textes en français, 32 % lisent plutôt des textes en allemand. Parmi les jeunes qui parlent à la fois le luxembourgeois et le français, ou le luxembourgeois et le portugais à la maison, la moitié environ préfère des textes en français, tandis que les adolescents bilingues qui parlent d'autres langues à la maison favorisent plutôt les textes en allemand. Il faut souligner en outre qu'entre un quart et un cinquième de tous les élèves affirme à chaque fois ne pas avoir de préférence claire pour l'une ou l'autre langue. Ce taux n'est réduit que pour les unilingues luxembourgeois et germanophones, à respectivement 10 % et 6 %.

Fig 52 Dans quelle langue les adolescents lisent-ils de préférence ? Résultats ventilés selon la langue parlée à la maison



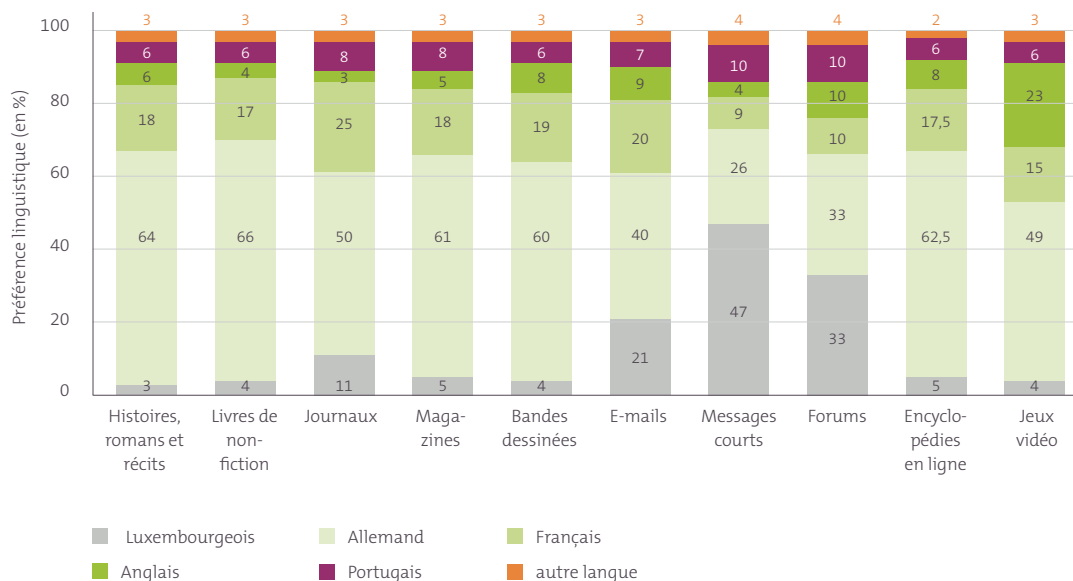
Une observation plus détaillée des différents types de texte et des langues de lecture (cf. figure 53) fait apparaître que les différents types de texte sont majoritairement lus en allemand ; le français arrive à la deuxième place tandis que l'anglais et le portugais occupent une position moins cen-

trale. Le luxembourgeois joue un rôle important, en particulier en tant que langue de tous les jours (comme avec des messages courts), tandis que les médias classiques (tels que les histoires, romans, récits ou livres de non-fiction) sont plus fréquemment lus en allemand. →

→ En examinant les résultats, il faut toujours prendre en considération le fait que la préférence linguistique des adolescents n'est pas indépendante de la disponibilité des types de texte dans leurs langues respectives : l'anglais n'est indiqué comme langue préférée que par 3 à 10 % des ado-

lescents, mais cité par un peu moins d'un quart comme langue préférée pour les textes dans les jeux vidéo. Cela est probablement dû au fait que davantage de jeux vidéo sont disponibles en anglais que, par exemple, en luxembourgeois.

Fig 53 Dans quelle langue les adolescents lisent-ils différents types de textes durant leur temps libre ?



9.3.2 Analyse de régression pas-à-pas

Les adolescents qui lisent plus fréquemment durant leur temps libre ont-ils des résultats significativement meilleurs lors des tests de compétence en lecture que ceux dont le contexte est comparable mais qui lisent plus rarement pour le plaisir ?

Dans quelle mesure les activités de lecture des adolescents se reflètent-elles dans leurs compétences en lecture ?

Au vu des réflexions précédentes et des résultats descriptifs, nous nous demandons si les habitudes de lecture des élèves se reflètent dans leurs compétences en lecture et si l'influence des habitudes de lecture reste encore perceptible lorsque des facteurs de contexte familial et individuels (tels que le statut socio-économique, la langue, le contexte migratoire et le sexe) sont pris en considération. En d'autres termes : les adolescents qui lisent plus fréquemment durant leur temps libre ont-ils des résultats significativement meilleurs lors des tests de compétence en lecture que ceux dont le contexte est comparable mais qui lisent plus rarement pour le plaisir ?

Afin d'examiner l'influence des habitudes de lecture sur les compétences en lecture en allemand et en français dans le contexte des variables mentionnées ci-dessus, la méthode de l'analyse de régression est utilisée. Les caractéristiques socio-culturelles et l'appartenance sexuelle (1), puis les activités de lecture (2) et enfin la langue de lecture préférée (3) seront introduites progressivement dans le modèle de régression.

Nous commençons donc par insérer les caractéristiques suivantes dans l'analyse de régression :

- **Le statut socio-économique des élèves (SSE) :**

Cette variable est calculée d'après le ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status ; Ganzeboom, Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) qui repose sur les indications concernant le travail des parents. L'ISEI le plus haut des deux parents vaut comme indicateur du SSE.

- **La langue parlée à la maison :**

Pour l'analyse des compétences de lecture en allemand, les élèves qui affirment parler le luxembourgeois ou l'allemand à la maison sont comparés à ceux qui y parlent d'autres langues. Pour l'analyse des compétences de lecture en français, les adolescents qui parlent le français à la maison sont comparés à ceux qui ne le font pas.

- **L'origine migratoire :**

Tous les adolescents dont au moins un parent ou grand-parent est né à l'étranger sont considérés comme des élèves issus de l'immigration.

- De surcroît, à côté de ces trois caractéristiques du contexte socioculturel, **l'appartenance sexuelle** des adolescents est prise en compte dans l'analyse.

Après l'inclusion des variables mentionnées ci-dessus, il sera examiné aussi dans l'analyse de régression si, à côté de la fréquence absolue de la lecture pendant le temps libre, la *lecture de certains types de textes* permet de prédire les compétences en lecture. Ce faisant, afin de réduire la complexité du modèle, nous nous limiterons à un choix de types de textes pertinents dans le cadre du programme d'études scolaires (cf. MENFP, 2008 ; 2009 ; 2013 ; MENJE, 2015 ; 2017) ou dont les adolescents ont indiqué qu'ils les lisaient plus fréquemment. Les types de textes classiques et numériques suivants seront pris en considération : les romans, histoires et récits, livres de non-fiction ainsi que les journaux et magazines pour les types de textes classiques, et les forums Internet et les encyclopédies en ligne pour les types de textes numériques.

Enfin, la langue dans laquelle les élèves lisent généralement joue également un rôle à ne pas sous-estimer dans le développement des compétences linguistiques en général et des compétences de lecture en particulier. La langue préférée de lecture sera donc intégrée comme la dernière variable à prendre en considération dans les analyses. Dans ce cas, nous ferons une différence entre les élèves qui se décident en général plutôt pour la lecture de textes en allemand ou en français.

Prédiction des compétences en lecture

Les résultats de cette analyse de régression sont présentés dans la figure 54 (pour les compétences de lecture en allemand) et la figure 55 (pour la compétence de lecture en français).⁵⁸

Légende pour les deux figures

Intensité et direction du lien :	Positif	Négatif
forte ($\beta \geq 0.2$)		
moyenne ($0.1 \leq \beta < 0.2$)		
faible ($\beta < 0.1$)		
non significatif		

Fig 54 Prédiction des compétences de lecture en allemand

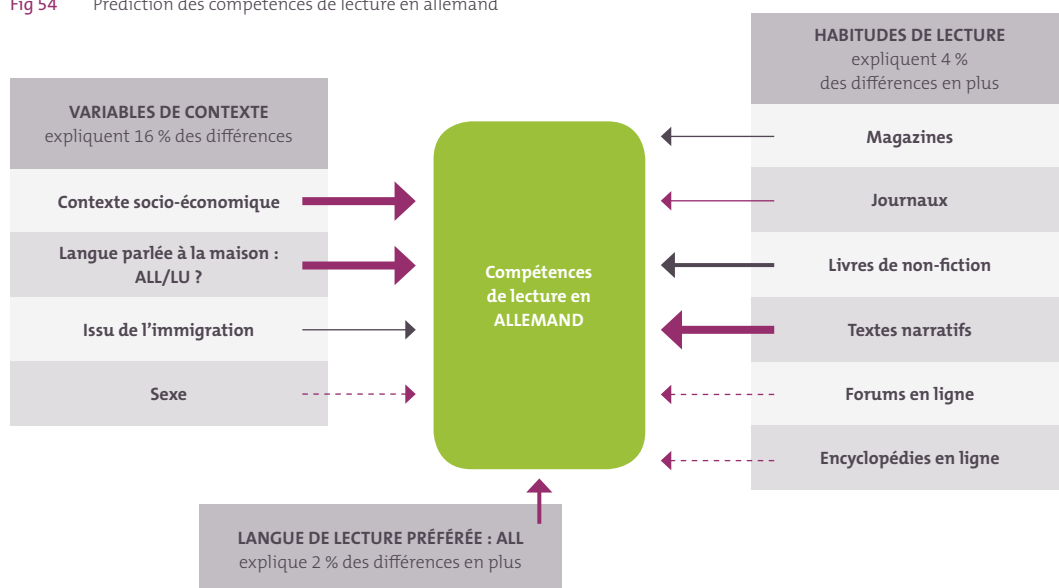
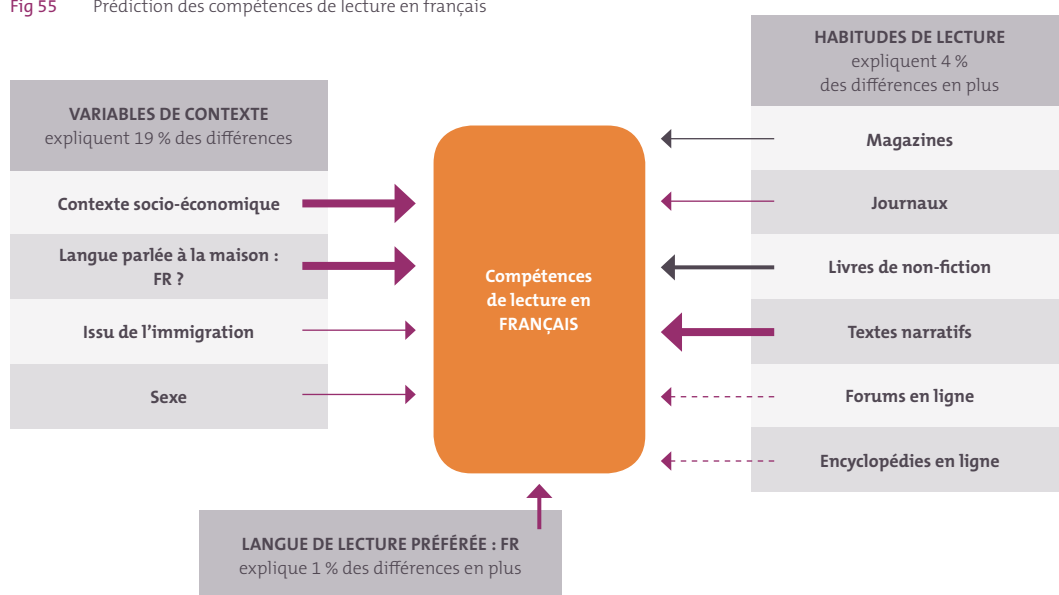


Fig 55 Prédiction des compétences de lecture en français



⁵⁸ Même si les flèches dans les illustrations suggèrent une direction, nous soulignons expressément que la présente étude transversale ne permet pas de déterminer de relation causale dans le sens d'une structure cause-effet. Au mieux, nous pouvons hypothétiquement déduire de tels mécanismes causals sur la base des liens illustrés.

Si, dans une première étape, on intègre les variables de contexte des adolescents (caractéristiques socioculturelles et appartenance sexuelle) dans l'analyse de régression, on remarque que les compétences de lecture en allemand comme en français sont prévisibles de façon significative, en particulier par le *statut socio-économique*. La force prédictive de la *langue parlée à la maison* sur les compétences de lecture en allemand et/ou en français des élèves est également significative : les jeunes qui ont indiqué dans le questionnaire qu'ils parlent le luxembourgeois ou l'allemand à la maison réussissent clairement mieux aux tests d'allemand ; c'est le même constat concernant les compétences de lecture en français pour les élèves qui parlent le français à la maison. Un éventuel *contexte migratoire* ne joue qu'un rôle très faible comme facteur d'influence sur les compétences de lecture en français et en allemand : les élèves sans origine migratoire ne réussissent que légèrement mieux aux tests de lecture en allemand, tandis que ceux issus de l'immigration présentent un léger avantage dans les tests de lecture en français. En outre, l'appartenance sexuelle des adolescents et les compétences en lecture dans les deux langues ne présentent qu'une faible corrélation, indiquant des compétences en lecture légèrement meilleures pour les filles.

Prises ensemble, les variables de contexte peuvent expliquer une part significative des différences entre les élèves : 16 % de la variation dans les performances de lecture en allemand et 19 % dans les performances en français peuvent être attribués à ces quatre critères.

En étendant, dans une deuxième étape, l'analyse de régression aux habitudes de lecture des adolescents de différents types de texte, des résultats comparables se manifestent pour les compétences de lecture en français et en allemand : la fréquence de la lecture de textes narratifs (telles que des histoires, romans ou récits) indiquée par les adolescents est clairement corrélée de façon positive avec leurs compétences de lecture dans les deux langues. De surcroît, il faut prendre en considération que cet effet se maintient indépendamment de toutes les autres variables. Prenons par exemple deux garçons issus de l'immigration qui, selon leurs indications dans le questionnaire, parlent tous les deux le français à la maison et

viennent d'un milieu social moins favorisé. L'élève qui lit plus souvent des histoires à la maison (plusieurs fois par semaine, par exemple) réussit clairement mieux que l'autre élève qui lit rarement ou jamais.

Toutefois, un autre résultat est aussi surprenant : la fréquence de lecture de livres de non-fiction indiquée par les adolescents est *négativement corrélée* avec les compétences de lecture en allemand et en français : les élèves qui lisent plus fréquemment (plusieurs fois par semaine, par exemple) des textes non-fictionnels réussissent en moyenne légèrement moins bien aux tests de lecture en français et en allemand que ceux qui n'en lisent jamais ou presque jamais. On observe une corrélation semblable, bien que légèrement plus faible, pour la lecture de *magazines*. On fera toutefois remarquer ici que seul un faible pourcentage d'élèves affirme lire des livres de non-fiction ou des magazines, et ce résultat est en conséquence à relativiser dans ce contexte. Finalement, il ne faut pas oublier d'évoquer que l'influence (du reste faible) de l'appartenance sexuelle sur les résultats des compétences de lecture des élèves dans les deux langues diminue lorsque l'on prend en compte les habitudes de lecture dans le modèle. Cela est probablement dû à la divergence décrite ci-dessus entre garçons et filles concernant la fréquence de lecture des textes narratifs. Aucun lien significatif avec les compétences de lecture n'a été relevé pour les textes numériques pris en considération ici.

Au total, les habitudes de lecture des adolescents peuvent contribuer à expliquer 4 % supplémentaires de la variance.

Dans une ultime étape, la préférence des adolescents pour l'une ou l'autre des langues de lecture a été insérée dans l'analyse du modèle. Comme on peut le discerner sur les illustrations du modèle, cette variable a également une influence importante sur les compétences en lecture dans les deux langues : les adolescents qui affirment lire de préférence des textes en allemand ont tendance à mieux réussir le test de lecture en allemand que les jeunes qui préfèrent lire dans une autre langue. La même corrélation positive se produit pour la préférence de la langue française et les résultats au test de lecture en français.

Prédiction des compétences en lecture : des différences entre les types d'enseignement ?

L'influence de la langue parlée à la maison sur les compétences de lecture en allemand passe clairement à l'arrière-plan pour les élèves de l'ES. Les adolescents qui parlent le français à la maison sont clairement avantagés dans les deux types d'enseignement dans la compréhension de textes en français.

Les analyses de modèle menées séparément pour les adolescents de différents types d'enseignement⁵⁹ montrent d'abord que les liens mentionnés ci-dessus entre leur statut socio-économique et leurs performances de lecture sont plus faibles, mais restent hautement significatifs. La corrélation détectable dans l'échantillon total entre le statut socio-économique et les compétences de lecture n'est donc vraisemblablement que partiellement transmise selon le type d'enseignement. L'influence de la langue parlée à la maison sur les compétences de lecture en allemand passe clairement à l'arrière-plan pour les élèves de l'ES. Les adolescents qui parlent le français à la maison sont clairement avantagés dans les deux types d'enseignement dans la compréhension de textes en français.

Si l'on examine les activités de lecture, on remarque tout d'abord que l'influence négative de la lecture de magazines sur les compétences de

lecture en français et en allemand, qui s'est déjà manifestée lors des analyses pour les deux types d'enseignement, se reflète avant tout dans l'EST. Ce résultat doit toutefois être interprété avec précaution, puisque, comme indiqué plus haut, un pourcentage très faible d'adolescents affirme lire fréquemment des magazines. La *lecture de journaux* est, particulièrement dans l'EST, corrélée positivement avec les compétences de lecture en français. Enfin, il y a lieu de souligner que la lecture de textes sur des forums Internet joue un rôle différent selon les deux types d'enseignement : tandis que les compétences de lecture en allemand semblent plutôt « souffrir » de la lecture fréquente de textes sur des forums chez les élèves de l'ES, ceux de l'EST semblent plutôt en profiter dans les deux langues.

L'influence (positive) susmentionnée des textes narratifs mérite d'être remarquée dans les deux types d'enseignement.

⁵⁹ En raison du faible nombre d'élèves en EST-PR, nous ne ferons la différence qu'entre les élèves de l'ES et les élèves de l'EST (EST-PR inclus).

9.4 | Résumé et discussion

Des facteurs d'influence connus tels que le statut socio-économique, le contexte migratoire, la langue parlée à la maison ou le sexe des adolescents ont été utilisés à de nombreuses reprises dans des études aussi bien nationales qu'internationales pour expliquer les différences de performance dans les compétences en lecture. Cependant, les descriptions des relations entre ces variables ne permettent pas encore de faire des déclarations sur les mécanismes susceptibles d'entraîner des changements positifs dans les performances en lecture dans un contexte multilingue et au niveau individuel.

Dans ce chapitre, nous nous sommes ainsi tournés vers les habitudes de lecture des adolescents, afin d'analyser la corrélation entre leurs préférences de lecture personnelles et leurs compétences de lecture en allemand et en français recueillies dans le cadre du monitoring scolaire national (au moyen des ÉpStan).

Des enquêtes antérieures ont montré que les adolescents lisent plutôt peu pour leur plaisir (cf. Ugen, Brunner, Dierendonck, Fischbach, Reichert, Keller, Boehm et Martin, 2010). Notre étude montre toutefois que leurs habitudes de lecture sont à considérer de manière différenciée ; car même s'ils accordent peu d'attention aux médias imprimés classiques pendant leur temps libre, les adolescents consultent beaucoup plus fréquemment d'autres types de textes : la lecture de textes numériques est ainsi caractéristique de leurs habitudes de lecture (cf. Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard et Dobai, 2016). En outre, nos résultats soulignent que les affirmations sur les habitudes de lecture des élèves luxembourgeois ne semblent faire sens que si l'on prend en considération le multilinguisme caractéristique du pays : dans l'ensemble, une préférence pour des textes en allemand se dégage, mais elle ne vaut pas de la même manière pour tous les types de texte et elle dépend en outre de la langue parlée à la maison. Ainsi, les préférences pour une certaine langue (de lecture) dépendent sans doute aussi de la disponibilité des

textes dans la langue correspondante, du contexte d'utilisation ou aussi du concept de soi spécifique à la langue et des compétences linguistiques elles-mêmes (cf. Borsenberger, 2006 ; 2014 ; Fehlen, 2009).

Dans ce contexte, nous nous sommes interrogés si les habitudes de lecture et les préférences linguistiques des adolescents interrogés se reflètent aussi dans leurs compétences en lecture. À cette fin, des analyses de régression ont été effectuées qui permettent d'interpréter le lien entre les habitudes de lecture, d'une part, et le contexte migratoire, la langue parlée à la maison, le statut socio-économique et le sexe des élèves, d'autre part. Les analyses inférentielles ont abouti, en résumé, aux conclusions suivantes :

1) En ce qui concerne la prédiction des compétences de lecture en allemand et en français, ce sont d'abord les *variables de contexte* des adolescents qui sont d'une importance capitale. En particulier, les corrélations déjà connues entre le statut socio-économique et la langue parlée à la maison, d'une part, et les compétences en lecture d'autre part ont été reproduites dans ce travail (cf. Muller, Reichert, Ugen et al., 2012 ; OECD, 2010 ; Reichert, Muller, Wrobel et al., 2013).⁶⁰

2) Au-delà de ces variables de contexte, les habitudes de lecture des adolescents contribuent également à expliquer leurs compétences de lecture en français respectivement en allemand. Il importe de savoir ici quels *types de texte* sont lus : indépendamment du sexe, du type d'enseignement et des caractéristiques socioculturelles des adolescents, surtout la tendance à la lecture de textes narratifs est positivement corrélée aux compétences en lecture (cf. en particulier Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard et Dobai, 2016, ainsi que Pfof, Dörfler et Artelt, 2013, pour des résultats semblables). En outre, les adolescents qui lisent plus fréquemment des journaux réussissent mieux dans les tests de compétence. →

Même s'ils accordent peu d'attention aux médias imprimés classiques pendant leur temps libre, les adolescents consultent beaucoup plus fréquemment d'autres types de textes : la lecture de textes numériques est ainsi caractéristique de leurs habitudes de lecture.

⁶⁰ L'influence de la langue parlée à la maison sur les compétences de lecture en allemand n'est secondaire que pour les élèves en ES, un résultat probablement dû au fait que seul un faible pourcentage (25 %) de ce sous-groupe ne parle pas luxembourgeois ou allemand à la maison, ou que la compétence linguistique en allemand joue un rôle important dans la transition de l'École Fondamentale vers l'une des trois branches de l'enseignement secondaire (cf. Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin et Böhmer, 2013).

Les adolescents qui préfèrent lire des textes en allemand réussissent généralement mieux dans les tests de lecture en allemand que ceux qui disent lire plutôt en français ou qui expriment ne préférer aucune des deux langues.

→ **3)** Finalement, la *préférence générale en matière de langue de lecture* est décisive pour la compétence de lecture en allemand et/ou en français : les adolescents qui préfèrent lire des textes en allemand réussissent généralement mieux dans les tests de lecture en allemand que ceux qui disent lire plutôt en français ou qui expriment ne préférer aucune des deux langues. C'est le même constat concernant le français : les adolescents qui préfèrent lire des textes en français réussissent généralement mieux dans les tests de lecture en français que ceux qui affirment lire plutôt en allemand ou qui n'expriment aucune préférence. Il est à souligner ici que cette corrélation reste en vigueur indépendamment de la langue parlée à la maison : aussi les élèves qui ne parlent pas le français à la maison, mais qui préfèrent lire des textes en français pendant leur temps libre, sont tout de même avantagés dans la lecture en français. Il semble évident ici que la lecture fréquente de textes dans une langue spécifique contribue au développement du lexique individuel et conduit à une plus grande familiarité avec les structures linguistiques typiques pour la langue écrite, ce qui conduit à un meilleur résultat au test de compétence en lecture (Share, 1995).

Le rapport particulièrement clair et positif entre la lecture (volontaire) de textes littéraires et les compétences de lecture en allemand et/ou en français des adolescents pourrait être une indication que lire de la littérature se différencie clairement de la réception d'autres types de texte, comme par exemple des textes de non-fiction. Certains chercheurs du domaine de la lecture supposent effectivement que la lecture de textes littéraires impose des exigences spécifiques au lecteur, telles que l'interprétation contextuelle de métaphores ou d'allégories dans un contexte donné, la reconnaissance et la structuration de changements de perspective, un plus haut degré de tolérance à l'ambiguïté dans le traitement de différentes perspectives interprétatives ou une plus forte utilisation de la capacité de la mémoire de travail – des exigences que l'on ne rencontre pas ou dans une moindre mesure lors de la lecture de textes non littéraires ou numériques (cf. Hurrelmann, 2006, p. 275-288 ; Artelt et Schlagsmüller 2004 ; Kintsch, 1998 ; Levene, Bradley et Bowman, 2007 ; Rosebrock, 2008). L'effet Matthieu, bien connu dans la littérature (Pfof, Hattie, Dörfler et Artelt, 2014 ; Stanovich, 1986)

Certains représentants de la recherche dans le domaine de la lecture supposent effectivement que la lecture de textes littéraires impose des exigences spécifiques au lecteur, telles que l'interprétation contextuelle de métaphores ou d'allégories dans un contexte donné, la reconnaissance et la structuration de changements de perspective, un plus haut degré de tolérance à l'ambiguïté dans le traitement de différentes perspectives interprétatives ou une plus forte utilisation de la capacité de la mémoire de travail.

peut peut-être également fournir une explication à l'appui de ce constat : les bons lecteurs se tourneront de plus en plus vers des textes exigeants ce qui aura pour conséquence d'améliorer leurs compétences en lecture.

La corrélation à tendance négative qui résulte de nos données entre la lecture de livres de non-fiction ou de magazines et les compétences en lecture des adolescents coïncide avec certains résultats obtenus à ce jour (Pfof, Dörfler et Artelt, 2013), mais peut vraisemblablement s'expliquer par la faible popularité de ces deux types de textes : bien plus de 50 % des adolescents disent ne jamais ou presque jamais lire de livres de non-fiction ou de magazines.

Finalement, il est à insister sur le fait qu'avec une lecture fréquente de textes aussi différents que possible (tels que des romans, des lettres, des tableaux, des horaires, des critiques de livres, etc.) – qui posent au lecteur des exigences de réception très différentes – on peut s'attendre à un effet d'entraînement positif sur les compétences en lecture. La corrélation positive entre la lecture d'articles de journaux et les compétences en lecture semble reposer sur cet effet, qui peut aussi être démontré dans l'EST en relation avec la lecture de textes dans les forums Internet. En outre, nos résultats indiquent de façon générale que la lecture de textes dans la langue cible, quel que soit le genre, est propice au développement et à l'expansion de la compétence en lecture. Cette hypothèse est étayée par la corrélation positive entre la préférence de la langue de lecture respective et les compétences en lecture dans cette même langue.

Les limites de l'étude

Toutefois il faut aussi évoquer les limites de notre étude et des conclusions qui peuvent en être tirées : les résultats concernant la fréquence de lecture des élèves ne disent rien ni sur quels textes ils lisent, ni en particulier sur leur complexité. Même si les textes appartiennent au même genre, les exigences cognitives qu'ils imposent au lecteur peuvent varier considérablement en fonction de la complexité linguistique, de la thématique, de la fonction, etc.

Nos résultats ne sont, en outre, pas à interpréter

indépendamment de la façon dont les compétences en lecture sont définies et mesurées : dans le cadre des tests de lecture ÉpStan, aussi bien des textes littéraires que non littéraires sont présentés aux élèves, des textes continus et discontinus de taille différente, caractérisés par différentes fonctions (telles que par exemple raconter, expliquer ou informer, etc.), et qui jouent également un rôle important dans les écoles (cf. MENFP, 2008 ; 2009 ; 2013 ; MENJE, 2015 ; 2017). En revanche, les types de textes qui possèdent des fonctions plutôt communicatives et interactives – et qui sont souvent lus par les adolescents – ne figurent pas dans ces tests. Il ne peut donc pas être exclu que les résultats au niveau des compétences en lecture des élèves auraient été différents si d'autres types de textes avaient été utilisés.

Conclusion

Comme présenté au début, les compétences en lecture jouent un rôle-clé pour faire face aux tâches centrales d'apprentissage et de socialisation. Nos résultats suggèrent qu'il ne suffit pas d'apprendre la lecture aux enfants et aux adolescents à l'école et dans la société, mais qu'il faut (avec un engagement tout aussi prononcé) leur insuffler la motivation à une lecture autonome et propice aux découvertes. En outre, il semble que dans un pays comme le Luxembourg, où la vie quotidienne est fortement marquée par une diversité linguistique propre au pays, il semble approprié d'encourager explicitement les enfants et adolescents à lire dans différentes langues. Compte tenu de l'attrait extraordinairement élevé des types de textes numériques pour les enfants et les adolescents, une approche promotionnelle pourrait consister à utiliser cette diversité de matériels de lecture essentiellement communicatifs ou interactifs comme des « tremplins » pédagogiques, grâce auxquels les futurs lecteurs seraient amenés vers des textes de plus en plus complexes. Finalement, il convient de constater que, face à l'arrière-plan de l'évolution du comportement de lecture chez les enfants et les adolescents, la définition des compétences en lecture devrait être élargie pour y inclure les spécificités des types de textes numériques. ●

Références

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., et al. (2007). Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, (S. 46–71).
- Borsenberger, M. (2006). Les pratiques de lecture au Luxembourg. Cahier PSELL, 153. Differdange: CEPS/INSTEAD.
- Borsenberger, M. (2014). Les pratiques culturelles des digital natives au Luxembourg. Les pratiques culturelles et linguistiques. Esch-sur-Alzette: CEPS/INSTEAD.
- Bos, W., Freiberg, M., Hornberg, S., Reding, P. & Valtin, R. (2007). Leseleistungen und Leseinstellungen in PIRLS 2006. In: C. Berg, et al.
- Bos, S. Hornberg, P. Kühn, P. Reding & R. Valtin (Hrsg.), PIRLS 2006. Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006 (S. 127–168). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital. Soziale Welt: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Sonderband 2 (S. 183–198).
- Brunner, M., Ugen, S., Dierendonck, C., Fischbach, A., Keller, U., Reichert, M., Böhm, B. & Martin, R. (2010). Jungen und Mädchen. In: SCRIPT & EMACS (Hrsg.), PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg (S. 55–64). Luxembourg: MENFP, EMACS.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. Journal of Educational Psychology, 83, (S. 264–274).
- Duncan, L.G., McGeown, S.P., Griffiths, Y.M., Stothard, S.E. & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. British Journal of Psychology, 107, (S. 209–238). doi:10.1111/bjop.12134.
- Fehlen, F. (2009). BaleineBis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxembourg: SESOP Centre Intercommunautaire.
- Ganzeboom, H.B., de Graaf, P.M., Treiman, D.J. & de Leeuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research, 21, (S. 1–56).
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2009). Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: J. Baumert.
- K. Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.), Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12 (S. 230–256).
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount, Scientific Studies of Reading, 3:3, (S. 231–256). doi: 10.1207/s1532799xssr0303_3.

- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R. & Backes, S. (2015). Bildungsgleichheiten um luxemburgischen Bildungssystem. In: MENJE & Université du Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015*, Band 2: Analysen und Befunde (S. 34–56).
- Horst, J.S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4, (S. 1–11).
- Hu, A., Hansen-Pauly, M.-A., Reichert, M. & Ugen, S. (2015). Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In: MENJE & Université du Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015*, Band 2: Analysen und Befunde (S. 63–75). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & Université du Luxembourg.
- Hurrelmann, B. (2006). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenzen. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20, (S. 70–91).
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg. Ergebnisse einer Large-Scale-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16, (S. 355–379).
- Klinge, D. (2016). Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen [Parental enrollment decisions after primary school]. Wiesbaden, Germany: Springer.
- Levene, L.E., Bradley, M.W. & Bowman, L.L. (2007). Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth. *Cyberpsychology & Behavior*, 10, (S. 560–566). doi: 10.1089/cpb.2007.9990.
- Maurer-Hetto, M.-P., Wirth, A., Burton, R., Heinen, S., Mertens, P., Roth-Dury, E. & Steffgen, G. (2003). LU – Description et évaluation de la lecture à la fin de l'enseignement primaire. Luxembourg: MENFPS – SCRIPT, ISERP.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19, (S. 79–95). doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.002.
- MENFP (2008). *Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP (2009). *Enseignement secondaire technique. Cycle inférieur. ALLUX: Cadre et programme*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP (2013). *Enseignement secondaire technique, Cycle inférieur. Français - Programme*. Luxembourg: MENFP.
- MENJE (2014). *Statistiques globales et analyses des résultats scolaires: Enseignement fondamental. Cycles 1 à 4. Éducation différenciée, Année scolaire 2012/2013*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE (2015). *Enseignement secondaire, Division inférieure (6C, 6M), Français – Programme*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE (2017). *Enseignement secondaire. Division inférieure : Allemand - Programme 6e*. Luxembourg: MENJE.
- Muller, C., Reichert, M., Ugen, S., Keller, U. & Brunner, M. (2012). Befunde zum Migrationshintergrund und zum sozio-ökonomischen Familienhintergrund. In: R. Martin, & M. Brunner (Hrsg.), *Épreuves Standardisées, Nationaler Bericht 2011–2012* (S. 54–87). Luxembourg: University of Luxembourg, EMACS.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), (S. 267–296).
- Nagy, W.E., Anderson, R.C., Herman, P.A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, (S. 237–270).
- Nouwens, S., Groen, M. & Verhoeven, L. (2017). How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and Writing*, 30, (S. 105–120). DOI: 10.1007/s11145-016-9665-5.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14, (S. 489–505).
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, (S. 89–102).
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84, (S. 203–244). doi: 10.3102/0034654313509492.
- Reichert, M., Muller, C., Wrobel, G., Lorphelin, D., Ugen, S., Fischbach, A., Böhm, B. & Martin, R. (2013). Kompetenzerwerb in Bezug auf das sozioökonomische und kulturelle Umfeld. In: Script & EMACS (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 62–77). Luxembourg: MENFP.
- Rosebrock, C. (2008). Lesesozialisation und Leseförderung; literarisches Leben in der Schule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 163–183). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, (S. 369–385).
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55 (2), (S. 151–218).
- Smith, M.W. and J. Wilhelm (2009). Boys and Literacy: Complexity and Multiplicity. In L. Christenbury, R. Bomer and P. Smagorinsky (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Literacy Research*, Guilford, New York, (S. 360–371).
- Spear-Swerling, L., Brucker, P.O. & Alfano, M.P. (2010). Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading and Writing*, 23, (S. 73–96).
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 11 (4), (S. 360–406).
- Ugen, S., Brunner, M., Dierendonck, C., Fischbach, A., Reichert, M., Keller, U., Boehm, B. & Martin, R. (2010). Kompetenzerwerb in Bezug auf das kulturelle und sozio-ökonomische Umfeld. In: SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 41–54). Luxembourg: MENFP, EMACS.
- Vander Beken, H. & Brysbaert, M. (2017). Studying texts in a second language: the importance of test type. *Bilingualism: Language and Cognition*, (S. 1–13). doi:10.1017/S1366728917000189.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: J. Baumert, S. Stanat, R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weth, C. (2015). Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: MENJE & Université du Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015*, Band 2: Analysen und Befunde (S. 22–27). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & Université du Luxembourg.
- Zebroff, D. & Kaufman, D. (2016). Texting, reading and other daily habits associated with adolescents' literacy levels. *Education and Information Technologies*, 22, (S. 2197–2216), doi: 10.1007/s10639-016-9544-3.